

Schule und Migration: Einblicke in die Praxis des interkulturellen Lernens

Binder, Susanne

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Binder, S. (2002). Schule und Migration: Einblicke in die Praxis des interkulturellen Lernens. *SWS-Rundschau*, 42(4), 422-440. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-165520>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Schule und Migration

Einblicke in die Praxis des interkulturellen Lernens

Susanne Binder¹ (Wien)

Die Wiener Gesellschaft ist geprägt von kultureller und sprachlicher Vielfalt, die auch Einzug in die Klassenzimmer gefunden hat. Die Etablierung von „Interkulturellem Lernen“ als Unterrichtsprinzip ist eine Reaktion darauf. Ein ethnologisches Forscherinnen-Team ist der Frage nachgegangen, wie LehrerInnen in Wien über interkulturelles Lernen denken und wie sie es im Schulalltag umsetzen. Es zeigte sich, dass kulturelle Vielfalt und Mehrsprachigkeit oft als Störfaktor und weniger als wertvolle (Wissens-)Kompetenz und Bereicherung betrachtet werden. Eine praktische Umsetzung gestaltet sich insofern schwierig, weil sowohl in der LehrerInnen-Ausbildung die Vermittlung interkultureller Kompetenzen als auch eine konkrete Ausformulierung von Inhalten und eine Zielorientierung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ fehlen. Dieser Beitrag bietet Ansätze für LehrerInnen, wie interkulturelles Lernen praktikabler und zugänglicher gemacht werden kann.

1. Einleitung – die Studie „Interkulturelles Lernen in der Praxis“

Die österreichische Gesellschaft ist von kultureller und sprachlicher Vielfalt geprägt. So gibt es aufgrund einer in den letzten Jahrzehnten verstärkten Migration in Österreichs Klassenzimmern nicht nur SchülerInnen österreichischer Herkunft und mit deutscher Erstsprache², sondern SchülerInnen, die unterschiedliche Sprachen sprechen und die von unterschiedlichen kulturellen Lebensformen geprägt sind. Schulen und andere Bildungseinrichtungen setzen sich seit Beginn der Arbeitsmigration in den 1960er-Jahren mit diesem Phänomen auseinander. In diesem Beitrag wird kurz skizziert, welche Formen der Auseinandersetzung mit SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen es im österreichischen Schulsystem gegeben hat und wie sich die Situation in Bezug auf den Umgang mit dieser zunehmenden kulturellen Heterogenität heute darstellt.

Ein Projekt des Instituts für Ethnologie, Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien hat sich im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk) mit der Praxis des interkulturellen Lernens auseinander gesetzt. Aus dieser Studie „Interkulturelles Lernen in der Praxis: eine Fallstudie an Schulen in Wien und Niederösterreich“ gehen Forschungsergebnisse hervor, auf die ich mich im Folgenden beziehen werde.³ Unter der Leitung von Prof. Dr. Thomas Fillitz, heute

1 Ich bedanke mich bei Mag. Doris Englisch-Stölner für die inhaltliche Mitarbeit an Teilen dieses Artikels.

2 Die Erstsprache ist jene Sprache, in der ein Kind zuerst sozialisiert wird. Meist handelt es sich hierbei um die Familiensprache. Aus geschlechtsspezifischen Überlegungen bevorzuge ich den Ausdruck „Erstsprache“ im Gegensatz zu „Muttersprache“.

3 Die gesamten Ergebnisse sind ab Februar 2003 in der Publikation der Studie nachzulesen: Fillitz, Thomas (2003) *Interkulturelles Lernen – Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und als gesellschaftliches Kommunikationsprinzip*. Reihe Bildungsforschung des bm:bwk. Wien (im Druck).

Vorstand des Instituts für Ethnologie, Kultur- und Sozialanthropologie, forschten vier Ethnologinnen (Mag. Susanne Binder, Mag. Aryane Daryabegi, Mag. Doris Englisch-Stölner und Miriam Anne Frank)⁴ an 18 Schulen in Wien und Niederösterreich (AHS und HS)⁵ zum Thema „Interkulturelles Lernen“. Die Studie zielte darauf ab, zu untersuchen, ob und wie interkulturelles Lernen in der Praxis umgesetzt wird, und wenn nicht, warum nicht.

Es handelte sich um eine qualitative, ethnologische Forschung. Jeweils eine Mitarbeiterin nahm über einen Zeitraum von sechs Wochen am Unterricht in einer spezifischen Klasse der 8. Schulstufe teil. Diese Form der qualitativen Forschung, die „teilnehmende Beobachtung“, ist eine spezifische Methode der Kultur- und Sozialanthropologie (Malinowski 1978/1922). Bei der Beobachtung orientierten sich die Forscherinnen an einem gemeinsam erarbeiteten Beobachtungs-Leitfaden, anhand dessen täglich Protokolle aufgezeichnet wurden. Dabei fanden auch die zahlreichen informellen Gespräche Eingang. Zusätzlich zu diesem Material wurden Interviews mit den DirektorInnen der jeweiligen Schulen sowie mit den Klassenvorständen und noch zwei weiteren Lehrkräften der beobachteten Klasse geführt. Die Interviews wurden für die Analyse transkribiert. Von den SchülerInnen sowie deren Eltern wurden Fragebögen ausgefüllt, die einer zusätzlichen quantitativen Auswertung dienen.

Diese Verknüpfung unterschiedlicher Forschungsmethoden erlaubt einen tiefen Einblick in das Forschungsfeld, weil dadurch verschiedene Interpretationsebenen erfasst werden können: das tatsächlich Beobachtete, die Interpretationen, Konzepte und Wahrnehmungen der interviewten Personen, die sachlich relevanten Daten der SchülerInnen, deren Wahrnehmung, die Angaben der Eltern, etc. (Flick 1991).

Die Auswahl der Schulen erfolgte über das bm:bwk und den Wiener Stadtschulrat. Es wurde an sechs AHS und sechs HS in Wien sowie an vier AHS und zwei HS in Niederösterreich geforscht. Insgesamt hatten wir es also mit 18 Klassen und 417 SchülerInnen zu tun, 242 davon in den AHS, 175 in HS. Bei der Auswahl der Schulen wurde darauf geachtet, dass Schulen mit einem hohen Anteil von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und solche mit einem niedrigen Anteil von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in einem möglichst ausgewogenen Verhältnis repräsentiert waren.

Dieser Artikel geht nur auf einen kleinen Teil der Forschungsergebnisse ein, wobei der Schwerpunkt auf die Wiener Situation gelegt wurde. Daten aus Niederösterreich werden ergänzend und/oder vergleichend herangezogen.

4 Weitere MitarbeiterInnen der Studie waren Dr. Johanna Riegler, Kommission für Sozialanthropologie der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (methodische Begleitung), und Dr. Walter Kissling, Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Wien (wissenschaftliche pädagogische Begleitung).

5 Erklärung der Abkürzungen im Text: AHS = Allgemeinbildende Höhere Schule, HS = Hauptschule; in den Interview-Zitaten: W = Wien, NÖ = Niederösterreich; bei den Klassenvorständen: w = weiblich, m = männlich.

2. SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen im österreichischen Schulsystem

In Wien ist die Zuwanderung von MigrantInnen und ihren schulpflichtigen Kindern viel höher als im übrigen Österreich. Nach einer Erhebung des bm:bwk besuchten im Schuljahr 1999/2000 insgesamt 102.519 SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch den Unterricht. Nahezu die Hälfte davon (44.559) gab es in Wien (Waldrauch 2001, 18).⁶

In einer zunehmend globalisierten Welt und in Zeiten verstärkter Mobilität in Hinblick auf Migration ist davon auszugehen, dass die migrationsbedingte kulturelle Vielfalt weiterhin zunehmen wird. Die relative Zunahme der „BildungsverliererInnen“ unter Familien, deren Kinder zu Hause oft nicht-deutschsprachig sozialisiert werden, ist in Österreich Faktum – geht man davon aus, dass eine niedrige Schulbildung (wie etwa Sonderschul- oder Hauptschul-Abschluss) die Chance auf sozialen Aufstieg und beruflichen Erfolg weniger ermöglicht als eine höhere Schulbildung (z.B. Schul-Abschluss mit Matura). In den letzten 20 Jahren vervierfachte sich in Österreich der Anteil an SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im gesamten Pflichtschulbereich. In den Volksschulen lag er im Schuljahr 1998/99 bei 10,8%, in den Hauptschulen bei 11,3%, in den Sonderschulen bei 23,1%, in den Polytechnischen Lehrgängen bei 10,3%. Hingegen besuchten nur 5,4% die Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS). In der oberen Sekundarstufe (d.h. oberhalb der 8. Schulstufe) erhöhte sich der Anteil von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch ebenfalls, jedoch in geringerem Ausmaß. 4,6% der SchülerInnen in der AHS-Oberstufe hatten eine andere Erstsprache als Deutsch; in den BHS (Berufsbildenden Höheren Schulen) traf dies auf 4,4%, in den BMS (Berufsbildenden Mittleren Schulen) auf 6,8%, und in den berufsbildenden Pflichtschulen (Berufsschulen) auf 8,8% der SchülerInnen zu. Dass in den Sonderschulen der Anteil von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch – in erster Linie türkischer und ex-jugoslawischer Herkunft – um ein Vielfaches höher war, deutet auf einen Missstand in diesem Bereich hin (Biffl u. a. 2001, 73 ff.).⁷ Vergleichsdaten des Wiener Integrationsfonds (2002, 51) für Wien aus dem Schuljahr 2000/01 weisen ebenfalls auf ein ähnliches Ungleich-Verhältnis hin: Während Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch 36,2% der VolksschülerInnen ausmachen, reduziert sich der Prozentsatz an AHS (All-

6 In dieser Zahl sind nur jene SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch enthalten, die höchstens sechs Jahre Schulbesuch in Österreich absolviert haben. Angehörige der österreichischen Volksgruppen sind nicht berücksichtigt (Waldrauch 2001, 18).

7 Meines Wissens gibt es in Österreich noch keine Untersuchungen zur Frage, warum vor allem SchülerInnen türkischer Herkunft zu einem hohem Prozentsatz an Sonderschulen vertreten sind. In Interviews mit LehrerInnen und DirektorInnen wurde oft die „islamische Kultur“ als Grund für mangelnde Integrationsfähigkeit angegeben: „Die islamisch erzogenen Kinder sind schon schwieriger zu integrieren“ (Hauptschuldirektor, Wien, Interview). Aus niederländischen Studien geht hervor, dass ein Zusammenhang zwischen positivem Schulerfolg und Integration besteht, jedoch kann kein Zusammenhang zwischen Schulerfolg und „islamischer Erziehung“ nachgewiesen werden. Vielmehr gibt es Erklärungsansätze, die auf die Familienstruktur – und hier vor allem die Stellung und Rolle der Mütter in MigrantInnen-Familien – sowie auf die Migrationsgeschichte und die damit verbundene Sozialstruktur als wesentliche Faktoren für Schulerfolg hinweisen (Lindo 1999).

gemeinbildende Höhere Schulen) auf 16,9% und an BHS (Berufsbildende Höhere Schulen) auf 18,1%. In Sonderschulen hingegen stellen sie einen Anteil von 36,7% und in Hauptschulen 44%. Polytechnische Schulen besuchen 44,8% SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, BMS (Berufsbildende Mittlere Schulen) werden von 34% besucht. Aus diesen Prozentsätzen geht im Übrigen auch hervor, wie stark in Wien die Konzentration von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch im Vergleich mit Österreich ist.

Daher ist Handlungsbedarf geboten. Ausgehend von einer positiven Grundhaltung in der Gesellschaft gegenüber zunehmendem Pluralismus wirft dies die Frage auf, wie sich öffentliche Bildungseinrichtungen auf diese sich stets verändernde Situation eingestellt haben.

3. Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“

Seit Beginn der 90er-Jahre wurde „Interkulturelles Lernen“ als neues Unterrichtsprinzip an Österreichs Schulen eingeführt: Seit dem Schuljahr 1991/92 ist „Interkulturelles Lernen“ in den Lehrplänen der österreichischen Volks- und Hauptschulen sowohl als Unterrichtsprinzip als auch im „Allgemeinen Bildungsziel“ verankert (BGBl. 439/1991). Seit 1992/93 findet es sich im Lehrplan der Sonderschulen (BGBl. 528/1992) und Polytechnischen Schulen (BGBl. 616/1992, zuletzt geändert durch BGBl. 236/1997) und letztlich seit 1993/94 auch in jenem der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) (BGBl. 555/1992), wobei der Text für die Hauptschule unverändert übernommen wurde.

Im „Allgemeinen Bildungsziel“ heißt es unter anderem:

„(...) Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen.

Interkulturelles Lernen soll in diesem Zusammenhang einen Beitrag zum besseren gegenseitigen Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten. Querverbindungen zum didaktischen Grundsatz des sozialen Lernens und zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung einschließlich Friedenserziehung sind sicherzustellen.“

Interkulturelles Lernen ist eine Form des Lernens, die innerhalb einer kulturell heterogenen Gruppe (z.B. in einer Klasse) gleiche Möglichkeiten für alle bietet, einerseits dem Unterricht zu folgen und andererseits als Person mit all ihren Voraussetzungen, Eigenschaften und Eigenheiten anerkannt und respektiert zu werden. Insofern stellt interkulturelles Lernen erstmals eine schulische Reaktion auf die durch Migration veränderte (und sich weiterhin verändernde) Zusammensetzung der SchülerInnen dar, die sich sowohl an SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen als auch an jene der Mehrheitsgesellschaft richtet. Interkulturelles Lernen setzt voraus, dass die diversen Hintergründe von SchülerInnen nicht nur bekannt sind, sondern auch in den Unterricht mit einbezogen werden. Erkenntnis über andere erfordert ebenso eine gewisse Selbstreflexion. Interkulturelles Lernen soll für diese Selbst- und Fremdreflexion be-

wusst sensibilisieren: Ohne Reflexion des „eigenen“ kulturellen, geschlechtsspezifischen und sozialen Hintergrundes ist es auch nicht möglich, die Hintergründe der „anderen“ zu erkennen, zu akzeptieren und zu respektieren. Zusätzlich zu dieser Selbst- und Fremdrelexion spielt beim interkulturellen Lernen die Betrachtung realpolitischer Verhältnisse (wie z.B. die Integrationspolitik eines Landes) eine wesentliche Rolle. Mit einem interkulturellen Unterricht verbinden sich anti-rassistische und anti-diskriminierende Einstellungen, die Stereotypisierungen und Vorurteile hinterfragen und auflösen versuchen.⁸

Geht man davon aus, dass Unterricht niemals neutral ist, sondern dass immer ein verborgenes Curriculum mit vermittelt wird (also Inhalte, die nicht explizit im Lehrplan oder in den Lehrbüchern stehen – wie etwa persönliche Einstellungen von LehrerInnen) (Giroux/ Purpel 1983), so kristallisiert sich heraus, dass interkulturelles Lernen nicht in einzelnen Unterrichtsfächern „gelehrt“ werden kann und/oder nur in einigen wenigen Fächern eine Rolle spielt. Das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ hat zahlreiche Komponenten: die Grundhaltung der Schule gegenüber kultureller Heterogenität und gegenüber Mehrsprachigkeit, die Zusammenstellung von kulturell heterogenen Klassen, der Umgang der LehrerInnen mit einer derartigen Heterogenität oder mit SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen (Berücksichtigung im Unterricht, gleiche Behandlung, Bevorzugung, Benachteiligung, etc.), Fördermaßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (segregativ oder integrativ), Muttersprachenunterricht, Lehrinhalte, die kulturelle Heterogenität zum Thema machen – oder eben das Vermeiden derartiger Inhalte und vieles mehr (dazu Leeman 1994).

In der wissenschaftlichen Literatur unterscheidet man drei Formen interkulturellen Lernens, die meines Erachtens alle drei ihre Berechtigung haben und letztlich in ihrer Verknüpfung weiterführend sein können (Leeman 1994, 46–47).

1. Aus dem Blickwinkel der Mehrheitsbevölkerung richtet sich interkulturelles Lernen an SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen und bietet diverse Fördermaßnahmen an, um in letzter Instanz die Ungleichheit der Voraussetzungen (z.B. in sprachlicher Hinsicht) ausgleichen zu können.
2. Eine interkulturelle Gesellschaft wird als Ideal betrachtet, das Erlernen interkultureller Kompetenzen ist dafür zentral. Es wird davon ausgegangen, dass das Kennen Lernen von anderen kulturellen Lebensformen und Informationen darüber gegenseitigen Respekt hervorbringt.
3. Anti-rassistische Erziehung zeigt Missstände in der Gesellschaft auf. Diskriminierung, Rassismus und Vorurteile sollen hinterfragt und dekonstruiert werden.

Grundprinzip des interkulturellen Lernens ist, dass es als Prozess gilt, also niemals starr und fix vorgegeben sein kann, sondern einer gewissen Flexibilität und Anpassung an immer wieder neue Gegebenheiten bedarf, da sich die gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen parallel dazu ständig verändern. Nur die Berücksichtigung dieser

⁸ In diese Überlegungen sind Diskussionen und ein Gedankenaustausch mit der Arbeitsgruppe für das „Handbuch Interkulturelles Lernen“ der Abt. V/A/12, Referat für Interkulturelles Lernen des bm:bwk eingeflossen. Mein besonderer Dank gilt Mag. Gila Dibaian.

Beweglichkeit macht (weiterführendes) interkulturelles Lernen sinnvoll: Der Konnex zu „Kultur“ erfordert dies, da Kultur ebenfalls dynamisch und veränderlich ist.

Erstmals stellte sich diese Frage des Umgangs mit SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen in österreichischen Schulen zu Beginn der Arbeitsmigration in den 60er-Jahren: „Als die Kinder von MigrantInnen in den österreichischen Schulen auftauchten, wurden diese zunächst ignoriert, da man vermutete, dass ihre Anwesenheit nur eine temporäre wäre. Es wurde angenommen, dass sie mit ihren Eltern bald wieder in ihre Heimatländer zurückkehren würden“ (Paseka 1998, 240). Die Rückkehr blieb aus, die Zahl der SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen nahm zu. Es wurden Ansätze entwickelt, die dort ansetzten, wo man „das Problem“ vermutete – bei den SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Sie wurden zu „Problemfällen“ erklärt, die sich „aus mangelnden Sprachkenntnissen“ ergaben (Jaksche 1998, 29). Diese pädagogischen Ansätze sind unter dem Namen „Ausländerpädagogik“ und „Assimilationspädagogik“ bekannt (Jaksche 1998). Der Name weist darauf hin, dass sich die pädagogischen Maßnahmen lediglich an die „Ausländerkinder“ richten und deren Assimilation zum Ziel haben. Da die pädagogischen Maßnahmen bei fehlenden Deutschkenntnissen ansetzten, die es galt, so schnell und effektiv wie möglich wettzumachen, also bei einem Defizit, ist auch die Rede von „Defizitpädagogik“. Zusätzlich zum „sprachlichen Defizit“ wurde dieser SchülerInnengruppe außerdem ein „Kulturdefizit“, also das Fehlen jeglicher Kultur, unterstellt – eine Haltung, die sich übrigens bis heute hartnäckig gehalten hat, wie aus einigen Interviews mit LehrerInnen und DirektorInnen hervorgeht.

„(...) So ein Kind, das gekommen ist mit den Eltern, das hat überhaupt keinen Begriff! ... Hier herrscht eine vollkommene – wie soll ich sagen – tabula rasa von Kulturbegriffen, die nicht nur in der Schule weitergegeben werden, sondern auch z.B. in den Familien oder beim Fernsehen. Man hat vielleicht in der Türkei auch von solchen Dingen gehört, ja, aber es ist kein Begriff vorhanden“
(Direktor, AHS, W, Interview).

Das Ausgleichen von Defiziten und das Reparieren von Mängeln waren zentral – deshalb spricht Mayer (1994, 235) selbst von „Reparaturpädagogik“. Bis heute werden einzelne Maßnahmen gesetzt, die in erster Linie eine solche „Reparatur-Funktion“ zu haben scheinen, wie etwa „Deutsch für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache“.⁹ Die Aussage einer Wiener Hauptschullehrerin weist ebenfalls in diese Richtung:

„Dann krempeln wir halt die Ärmeln hoch und versuchen, dass das Kind schnell Deutsch lernt, damit wir auch was davon haben.“

Eine Änderung des Schulsystems aufgrund der wachsenden Diskrepanz zwischen nationalstaatlich orientierten Zielsetzungen von Schule und einem zunehmenden ethnisch-kulturellen und sprachlichen Pluralismus wird bis dato in der (Schul-)Politik nicht ernsthaft angestrebt. Die nationalstaatliche Orientierung äußert sich in der Förderung von Einsprachigkeit und in einem starken Streben nach homogenen Gruppen/Klassen (Bourdieu 1977): eine monolinguale, monokulturelle Ausrichtung ist trotz der Einführung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ immer noch Bestandteil des Bildungsziels (zumindest an öffentlichen Schulen).

9 Dies ist eines von drei wesentlichen bildungspolitischen Instrumenten an österreichischen Schulen: Fördermaßnahmen für Deutsch, Maßnahmen im Bereich der Erstsprachen und interkulturelles Lernen.

4. Verständnis des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ durch LehrerInnen

In der Studie fragten wir LehrerInnen und DirektorInnen, wie sie interkulturelles Lernen verstehen. Ähnlich wie dies Leeman (1994) ausführt (siehe dazu Punkt 2 in Kap. 3), sehen viele der befragten LehrerInnen im interkulturellen Lernen die Chance, den SchülerInnen die verschiedensten Kulturen näher zu bringen, wobei es ihrer Ansicht nach darum geht, neben den Differenzen auch die Gemeinsamkeiten hervorzuheben. Dabei setzen sie in ihren Aussagen durchaus bei der relationalen Dimension von Kultur an, also dort, wo kulturelle Unterschiede oder Gemeinsamkeiten erst im Vergleich mit „dem Anderen“ an Bedeutung gewinnen. Bei einem Vergleich der folgenden Aussagen fällt auf, dass die Bedeutung dieser interkulturellen Kommunikation teilweise mit dem Aspekt eines gegenseitigen Nutzens begründet wird und nicht als Selbstverständlichkeit oder als Wert an sich gilt.

„Man soll versuchen, die unterschiedlichen Kulturen zu achten, und beachten, dass man versucht, auf die Eigenheiten einzugehen. Gewisse Dinge sollen berücksichtigt werden. Man soll sich auf einer gemeinsamen Basis irgendwo treffen. Wir und die Schüler sollen merken, dass man von den einzelnen Kulturen unheimlich profitieren kann“

(Klassenvorstand, w, HS, W, Interview).

Problematisch kann solch ein Verständnis jedoch werden, wenn man von einer anderen Kultur nicht persönlich profitieren kann.

Andere Beschreibungen von interkulturellem Lernen betonen das „Voneinander Lernen“:

„(...) Voneinander lernen und einander kennen lernen (...) Dass die Schüler mehr Angst vor dem Fremden abbauen und sich einfach kennen lernen“

(Religionslehrerin, HS, W, Interview).

Die nächste Interview-Passage ist insofern bemerkenswert, als die Befragte „das Deutsche“ – wohl im Sinne einer Unterrichtssprache Deutsch – aus dem absoluten Zentrum rückt und so eine Dimension von gegenseitiger Gleichwertigkeit aufzubauen versucht:

„Voneinander lernen. Also nicht zuerst das Deutsche und dann erst alles andere, sondern dass das gleichwertig nebeneinander steht und einer vom anderen profitiert“

(Klassenvorstand, w, AHS, W, Interview).

Einer solchen Aussage geht ein intensiver Reflexionsprozess voraus. Dieser stellt etwa in Frage, ob die deutsche Sprache als Unterrichtssprache ihre Berechtigung hat, oder dass das österreichische Schulsystem nach wie vor an einem im 19. Jahrhundert etablierten nationalstaatlich geprägten Bildungssystem orientiert ist, das die Werte und Normen der Mehrheitsgesellschaft eines Nationalstaats betont (Gstettner/ Larcher 1985).

Einige LehrerInnen betonen neben der Gleichberechtigung und dem Anspruch auf Beibehaltung und Pflege kultureller Traditionen die emotionale Dimension dieses Lernens, die weit über das Unterrichten von Fakten hinausführt. Der vorgegebene Unterrichtsrahmen müsse im Hinblick auf die neuen Anforderungen der Gesellschaft und ihrer globalen Vernetzungen neu gedacht werden.

„Interkulturelles Lernen, das ist für mich Einbeziehung der vor Ort vertretenen Kulturen vom Fachunterricht her, auch von der Sprache her. Unterrichtsformen, d.h. verändertes Material,

größere Flexibilität der Lehrer, damit sie überhaupt flexible Schüler erziehen, schnell umschalten können. Auch stetige Weiterbildung, auch neue Dinge zu holen, neue Kenntnisse zu finden“ (Direktorin, HS, W, Interview).

„Ich meine, dass sich im Unterricht notwendigerweise etwas ändern muss, weil die Anforderungen ganz andere geworden sind“ (Klassenvorstand, w, HS, W, Interview).

Sehr oft betonten die InterviewpartnerInnen den Begriff der „Toleranz“, die gefördert werden müsse und dem Kennen Lernen von und dem Umgang mit kulturellen Differenzen diene. Hier ist aus sozialanthropologischer Sicht anzumerken, dass der Begriff der Toleranz nicht logisch mit Flexibilität verbunden ist. Anstelle eines selbstverständlichen Anspruchs auf Gleichberechtigung verbirgt sich hinter dem Konzept der Toleranz nach meinem Verständnis ein Potenzial für Willkürlichkeit, die ein gewisses Machtverhältnis widerspiegelt. Toleranz spiegelt deshalb ein gewisses Machtverhältnis wider, weil sie sich doch auf das Zulassen von etwas bezieht, das eigentlich nicht in diesen Rahmen passen würde. Der Anspruch, tolerant zu sein, wird stets der (den) Mehrheit(en) zugestanden, Minderheiten hingegen haben zu „akzeptieren“.

„(...) Möglichst gute Integration und das Kennen Lernen für die österreichischen Schüler von ausländischen Kulturkreisen und Integration, soweit es möglich ist. Vor allem auch die Toleranz der österreichischen Schüler zu öffnen und zu fördern. Damit sie offen sind für andere Kulturen“ (Biologie- und Umweltkundelehrerin, AHS, NÖ, Interview).

Einige Lehrkräfte gaben zu, vom Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ noch nie gehört zu haben.

„Das hat in meinem Leben bis jetzt eine sehr geringe Rolle gespielt, also als Unterrichtsprinzip ist es mir erst durch Sie (gemeint ist die Forscherin, Anmerkung S.B.) begegnet“ (Geschichte- und Sozialkundelehrer, AHS, W, Interview).

Es kann als ein Teilerfolg dieses Projektes gewertet werden, dass durch die Gespräche und die Anwesenheit der Forscherinnen während einzelner Unterrichtsstunden (im Rahmen der „teilnehmenden Beobachtung“) an den Schulen das „Interkulturelle Lernen“ als Unterrichtsprinzip einem weiteren Kreis bekannt und zugänglich gemacht werden konnte. Vor allem die Frage danach, was „interkulturelles Lernen“ denn nun wirklich sei, kehrte immer wieder und kann insofern als klarer Auftrag an die Wissenschaft und an die oberen Instanzen im Bildungsbereich (wie etwa das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur sowie Aus- und Fortbildungseinrichtungen für LehrerInnen) gelten, dafür praktische Anwendungsvorschläge und Zugänge auszuarbeiten und anzubieten.

5. Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ in der schulischen Praxis

5.1 Interkulturelle Kompetenz – Ausbildung von LehrerInnen

Nach wie vor gibt es meines Wissens nach in Österreich und auch in Wien wenig praktische Anleitungen, wie interkultureller Unterricht gestaltet werden kann. Interkulturelles Lernen lässt sich nicht als eine bestimmte Didaktik beschreiben und kann auch nicht in einem Lehrbuch klar und eindeutig vorgegeben werden. Derzeit ist es als unverbindliches Unterrichtsprinzip im Lehrplan verankert und sollte auch als sol-

ches verstanden und praktiziert werden – wie ein roter Faden, der sich durch den (all-)täglichen Unterricht zieht und in verschiedenen Situationen in unterschiedlichen Formen zum Einsatz kommt. Bis dato wurden weder konkrete Lehr- und Lernziele formuliert noch die Aneignung von interkultureller Kompetenz während der LehrerInnenausbildung ausreichend berücksichtigt.

Nahezu alle von uns interviewten LehrerInnen bewerteten ihre Ausbildung insofern negativ, als sie nicht das Gefühl hatten, ausreichend auf eine kulturell heterogene Gemeinschaft von SchülerInnen vorbereitet worden zu sein:

„Meine Ausbildung war katastrophal, die war nur leistungsorientiert. Inhaltliches war im Mittelpunkt. Auf eine multikulturelle Situation bin ich überhaupt nicht vorbereitet worden“ (Klassenvorstand, w, HS, W, Interview).

„Wir haben gelernt, Unterricht zu gestalten für eine Klasse mit österreichischen Schülern. Auf die Situation, wie sie dann wirklich ist, ist damals überhaupt nicht eingegangen worden, ..., obwohl es ja immer ausländische Schüler gegeben hat“ (Mathematiklehrerin, HS, W, Interview).

Fehlender Praxisbezug wurde vor allem bei der universitären Ausbildung bemängelt:

„Ich bin im Lehramtsstudium weder pädagogisch noch didaktisch noch auf kulturell heterogene Klassensituationen vorbereitet worden“ (Klassenvorstand, w, AHS, W, Interview).

Ein Schwerpunkt auf interkulturellem Lernen kann in der Ausbildung an Pädagogischen Akademien und an Universitäten sicher am effektivsten sein, um später interkulturelle Unterrichtsinhalte umzusetzen.

„Es gibt nach wie vor auf wenigen Pädagogischen Akademien ein Angebot (für interkulturelles Lernen, Ergänzung S.B.). ... Es wird als Wahlfach angeboten, während des Studiums und dann als Zusatzstudium nachher.¹⁰ ... Obwohl es eigentlich vom Ministerium legislativ festgelegt wurde, in welchem Ausmaß das an den Pädagogischen Akademien zu passieren hat, ist diese Forderung nach wie vor nicht entsprechend erfüllt worden. Nach wie vor herrscht ja auch bei vielen die Überzeugung: ‚solange wir keine Kinder (in der Klasse, Anmerkung S.B.) haben, die nicht Deutsch können, brauchen wir das nicht.‘ ... Also dieses Interkulturelle Lernen als Prinzip, dass man sagt, das ist für jeden Menschen egal welcher Sprache oder welcher Herkunft, das ist wichtig und ein Anliegen – dieser Ansatz ist nicht überall verbreitet, denke ich mir. Obwohl es im Lehrplan als Unterrichtsprinzip drinnen steht. Das wissen aber witzigerweise die wenigsten“ (Interview mit einer Lehrveranstaltungsleiterin am Pädagogischen Institut des Bundes in Wien, Abteilung Interkulturelles Lernen).

Für den Erwerb von „interkulturellen Kompetenzen“ ist auch eine Auseinandersetzung mit Lebensentwürfen in der Migration besonders wichtig. Eine solche Schwerpunktsetzung bedeutet auch, dass eine heterogene Klassensituation als solche thematisiert wird. Dabei bildet das Erlernen und Üben des Umgangs mit kulturellen und geschlechtsspezifischen Differenzen bei Eltern und SchülerInnen einen festen Bestandteil des Unterrichts. In diesem Zusammenhang muss mit einem flexiblen, dynamischen Kulturbegriff operiert werden, der Wandel und Vielfalt nicht als Bedrohung oder Hemmnis, sondern als selbstverständlich für eine pluralistische Gesellschaft ansieht.

¹⁰ Derzeit wird der Studienversuch „Interkulturelles Lernen“ an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien im 5. Semester im Ausmaß von einer Wochenstunde verpflichtend angeboten (Auskunft der Abt. V/A/12, Referat für Interkulturelles Lernen, bm:bwk).

Zusätzlich ist es für LehrerInnen hilfreich, mit verschiedenen Lebensentwürfen konfrontiert zu werden, die kulturell unterschiedlich bestimmt und entstanden sind. Das Kennen Lernen diverser kultureller und/oder religiöser Umgangsformen würde es den LehrerInnen ermöglichen, diese besser zu verstehen und darauf reagieren zu können. Kulturanthropologische Ansätze können hier wegweisend sein. Es gibt in diesem Zusammenhang im Studienjahr 2002/2003 eine verstärkte Zusammenarbeit der Kulturanthropologie mit Pädagogischen Akademien und mit der universitären LehrerInnenausbildung. Erstmals werden am Institut für Ethnologie, Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien Lehrveranstaltungen zum Thema „Kultur- und sozialanthropologische Grundlagen zu den Begriffen Kindheit, Schule, Ethnizität, Migration, Kultur und Interkulturelles Lernen“ sowie „Kultur- und sozialanthropologische Ansätze für die Zusammenarbeit zwischen Ethnologie und Bildungseinrichtungen“ angeboten.¹¹

Die meisten der von uns befragten LehrerInnen zeigten sich weitgehend bereit, an Fortbildungen teilzunehmen. Trotzdem kommen Seminare zum Thema „Interkulturalität“ mangels Interesse von TeilnehmerInnen oft nicht zustande (vgl. diverse Interviews). An die Bedürfnisse der schulischen Situation angepasste Angebote können die Motivation zur Teilnahme steigern, wie etwa die schulinterne LehrerInnenfortbildung „SCHILF“.

„Eine wichtige Entwicklung sind die schulstandortspezifischen Angebote: Schulstandorte wollen zu einem bestimmten Thema Information, Unterlagen usw., das heißt SCHILF, schulinterne Fortbildung. Da gibt es ein eigenes Angebot im interkulturellen Bereich (SCHILF-IKL, Anmerkung S.B.). Wenn Schulen dazu etwas brauchen, können sie einen Referenten an die Schule holen und der macht dann ein Programm mit der gesamten Kollegenschaft. Das hat den Vorteil, dass eine gleiche Basis geschaffen wird und auch sehr spezifisch auf die Bedürfnisse des Schulstandortes eingegangen werden kann“
(Interview mit Lehrveranstaltungsleiterin am Pädagogischen Institut des Bundes in Wien, Abteilung Interkulturelles Lernen).

In Bezug auf Sprache sei darauf hingewiesen, dass Mehrsprachigkeit ein Qualitätskriterium ist, und als solches ebenso wie die Bedeutung der Erstsprache in der Sprachentwicklung eines Kindes im Unterricht berücksichtigt werden muss. Hier ist etwa die bereits bestehende Zusatzausbildung „Deutsch als Fremdsprache“ an den Instituten für Germanistik an den Universitäten Wien und Graz zu nennen, die für alle SprachlehrerInnen intensiviert angeboten werden sollte.

5.2 Beispiele aus der Praxis des Schulalltags

Unter den gegenwärtigen Bedingungen hängt die Umsetzung von interkulturellem Lernen in der Unterrichtspraxis von der Persönlichkeit und vom individuellen Engagement der einzelnen Lehrkraft ab. Während der Studie war zu beobachten, dass dafür eine sensible, motivierte Direktion sehr förderlich war. Aus unseren Beobachtungen der Unterrichtspraxis lassen sich jedoch einige Beispiele anführen, wie interkulturelles Lernen im „ganz normalen alltäglichen Unterricht“ umgesetzt werden kann.

¹¹ Nähere Informationen dazu gibt es im Kommentierten Vorlesungsverzeichnis des Instituts für Ethnologie, Kultur- und Sozialanthropologie und auf der Instituts-Homepage unter www.univie.ac.at/voelkerkunde; die LektorInnen sind Dr. Wolfgang Gröpel, Mag. Doris Englisch-Stölner und Mag. Susanne Binder.

Interkulturelles Lernen kam zunächst situativ zur Sprache, wenn „es sich ergibt“ und die LehrerInnen es für sinnvoll und notwendig erachteten. Von einer grundsätzlichen interkulturellen Ausrichtung des Unterrichts – wie im Lehrplan vorgesehen – ist die Praxis weit entfernt. Ein Klassenvorstand einer AHS in Wien brachte dies mit ihrer Aussage auf den Punkt:

„Für mich ist interkulturelles Lernen nicht etwas, was ich aufsetze, sondern was einfließt und eben einfach kommt. Daher kann ich so viel oder so wenig machen, wie ich in der Situation für notwendig erachte“
(Klassenvorstand, w, AHS, W, Interview).

Die von manchen GesprächspartnerInnen vertretene Annahme, dass sich durch die Anwesenheit von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und/oder aus Migrationsverhältnissen mehr Anknüpfungspunkte ergeben, bestätigte sich in der von uns beobachteten Unterrichtspraxis nicht.

„Wenn man Türkinnen in der Klasse hat, die ein Kopftuch tragen zum Beispiel, würde man eher darüber sprechen, vielleicht wäre es dann ein Diskussionspunkt. So ergibt es sich nicht“
(Klassenvorstand, w, HS, W, Interview).

Interkulturelle Themen ergaben sich nicht von selbst, sondern wurden entweder von SchülerInnen oder von LehrerInnen aufgegriffen und angesprochen. In Klassen mit wenigen bis gar keinen SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen wurde ebenso Interkulturalität thematisiert wie in Klassen mit vielen SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Ebenso wenig war zu beobachten, dass in „multikulturellen Klassen“ immer interkulturell gelernt wurde. Je nach „kultureller Kompetenz“ der LehrerInnen ergaben sich in deren Unterrichtsstunden entweder zahlreiche Gelegenheiten und Anknüpfungspunkte für einen intensiven kulturellen Austausch innerhalb der Klasse, oder aber die Gelegenheiten wurden eben nicht wahrgenommen.

„Interkulturelles Lernen bedeutet für mich, auf die Ressourcen, die da sind, einzugehen und sie in den Unterricht einzubauen. Also ich halte es nicht für gut, irgendetwas aufzupropfen, sondern man sollte einfach wachsam sein und das, was da ist, aufgreifen. Vielleicht schon auch einmal die Initiative dazu bieten, weil die Kinder ja oft selber nicht daran denken, dass sie ein Potenzial oder eine Ressource haben, die sie einbringen können. Also einfach aufmerksam sein, so würde ich es definieren“ (Geografielehrerin, AHS, W, Interview).

Tatsächlich kamen die meisten Diskussionen rund um kulturelle und sprachliche Identität zustande, weil die LehrerInnen in der betreffenden Klasse daran interessiert waren und ein stark entwickeltes Bewusstsein über sprachliche und kulturelle Differenzen bzw. Gemeinsamkeiten hatten. Sie ermunterten die SchülerInnen immer wieder dazu, auch darüber nachzudenken, zu reflektieren und zu berichten (unabhängig davon, ob es sich um eine kulturell heterogene Klasse handelte oder nicht). Für eine positive Identitätsentwicklung vor allem von jungen Menschen ist es wichtig, einen Raum geboten zu bekommen, in dem über eigene Identität berichtet, reflektiert, diskutiert werden kann, wo Lebensentwürfe unterschiedlichster Art erfahren werden können. Personen, die nicht zur Mehrheitsgesellschaft zählen, stehen stets mehr unter Druck, ihre Identität(en) auszuloten, gegebenenfalls zu rechtfertigen und zu verteidigen. Sie müssen sich mit der Erwartungshaltung der Mehrheitsgesellschaft und mit deren Anforderungen permanent auseinander setzen. Ihr Verhalten erfordert eine viel bewussere Reflexion. Dass geisteswissenschaftliche Fächer wie Geschichte und Sozialkunde

oder Geografie und Wirtschaftskunde für interkulturelles Lernen besonders geeignet seien, wie oft in den Interviews von LehrerInnen und DirektorInnen erwähnt wurde, stimmte nicht mit unseren Beobachtungen überein. Vielmehr wurden unabhängig vom Unterrichtsfach entsprechende Initiativen von manchen Lehrkräften unterschiedlich häufig gesetzt.

In einigen Unterrichtsfächern (beispielsweise Deutsch, Englisch, Geografie und Wirtschaftskunde, Geschichte und Sozialkunde) geben die Schulbücher Themenbereiche vor, die entweder andere Länder, ihre BewohnerInnen und deren sozialpolitische Situation vorstellen oder auf die spezielle Situation von MigrantInnen in Österreich eingehen. So können sie Impulse für interkulturelles Lernen vermitteln.

„Im Buch der Sechsten gibt es ein Thema ‚Immigrants‘ und da mache ich auf jeden Fall etwas dazu, und da reden wir über die Thematik. Manchmal werden auch Geschichten erzählt, die authentisch sind. In der Fünften ist ein großes Kapitel im Englischbuch ‚India‘. Das interessiert mich selber. Ich war selbst schon dort und da mache ich immer alles ausführlicher und habe sogar schon einmal einen Inder eingeladen in den Unterricht. Oder man macht einiges mit Vertretern von Ausländerorganisationen“

(Klassenvorstand, w, AHS, W, Interview).

So ein Beispiel zeigt, dass die approbierten Schulbücher und Unterrichtsmaterialien sowie die Curricula im Hinblick auf kulturelle Vielfalt repräsentativ und gesellschaftsnah gestaltet sein sollten. Eine entsprechende Überarbeitung und Neugestaltung bezüglich diverser Zentrismen (wie Euro- oder Ethnozentrismus) und Einseitigkeiten (Rassismen, Sexismen, Monokulturalität, Monolingualität, etc.) ist dringend notwendig.

Derzeit mangelt es darüber hinaus an adäquatem Unterrichtsmaterial für zwei- oder mehrsprachige SchülerInnen. Oft werden derartige Unterlagen von LehrerInnen selbst ausgearbeitet, was eine große Zusatzbelastung mit sich bringt. Der Zugang zu zusätzlichen Materialien, wie z.B. zu zwei- oder mehrsprachigen Lernunterlagen, muss so einfach wie möglich sein, um einen Mehraufwand für den Unterricht zu vermeiden.

5.3 Projekte, Sprachreisen und Schulpartnerschaften

An vielen Schulen in Wien, die in der Untersuchung berücksichtigt wurden, fand interkulturelles Lernen im Rahmen von Projektarbeit statt. Die intensive und meist fächerübergreifende Auseinandersetzung bietet die Möglichkeit, interkulturelle Aspekte herauszuarbeiten.¹² Förderlich dafür war weiters, dass die Projektarbeit den SchülerInnen ein viel nachhaltigeres Wissen vermittelt als herkömmlicher Unterricht, wie ein AHS-Lehrer betonte. Insbesondere im Rahmen von EU-Förderprogrammen fanden zahlreiche Projekte statt, die interkulturelle Kontakte durch Sprachreisen, gegenseitige Besuche und internationalen Austausch förderten. Aber auch kurzfristigere, kleiner angelegte, weniger aufwändig gestaltete Projektarbeit eignete sich für interkulturelle Themenstellungen (z.B. „food“ im Englischunterricht – kulinarisch-interkulturelle Betrachtungen zum Thema Essen an einer AHS – oder das Übersetzen eines Gedichtes in alle Sprachen, die in der Klasse gesprochen werden).

¹² Die Abt. V/A/12, Referat für Interkulturelles Lernen, bm:bwk arbeitet unter der Leitung von Mag. Gila Dibaian an einem „Handbuch Interkulturelles Lernen“, das interkulturelle Projekte an Schulen in ganz Österreich beispielhaft vorstellen soll.

Dennoch kamen auch die Kritikpunkte an der Projektarbeit deutlich zur Sprache (Zeitmangel, Räumlichkeiten, organisatorischer Aufwand, etc.), die in erster Linie strukturelle Aspekte betrafen. Es wäre in diesem Sinne vorteilhaft, flexible organisatorische Rahmenbedingungen zu schaffen, die an den jeweiligen schulspezifischen Bedarf angepasst werden können – sowohl in zeitlicher als auch in räumlicher Hinsicht. Weniger starre 50-minütige Unterrichtseinheiten würden Raum für projektorientiertes Arbeiten und „offenes Lernen“ schaffen. LehrerInnen benötigen Räumlichkeiten zur Vorbereitung des (Team-)Unterrichts, für Besprechungen, zur Aufbewahrung von Unterrichtsmaterial und für jegliche Art der Kommunikation wie Pausengespräche, Gespräche mit SchülerInnen oder Eltern. In unserer Untersuchung wurde z.B. von einigen LehrerInnen kritisiert, dass etwa Material für „offenes Lernen“ im Schulgebäude nirgendwo aufbewahrt werden kann, dass Teambesprechungen aus Raummangel außerhalb der Schule stattfinden müssen oder dass es keinen Platz für Unterrichtsvorbereitung gibt. Sowohl in der Projektarbeit als auch im Regelunterricht war eine Einbeziehung von außerschulischen Institutionen oder Personen für die Lehrkräfte besonders hilfreich und entlastend und kam den SchülerInnen zugute.

5.4 Formen der Kompetenzverteilung

Schulen sollten vermehrt auf personelle Unterstützung von außen zurückgreifen. Die Zusammenarbeit mit spezialisierten Institutionen (z.B. Integrationsfonds, Jugendzentren, Familien- und SozialtherapeutInnen, etc.) schafft Zugang zum Wissen von ExpertInnen. Hier kann etwa in Wien die SchülerInnenberatungsstelle genannt werden, die von einer engagierten Lehrerin an einer Wiener AHS eingerichtet wurde (vgl. Interview mit Philosophie- und Psychologie-Lehrerin, AHS, Wien). Sie wird sowohl von der Lehrerin selbst als auch von einer Familien- und Sozialtherapeutin betreut. Einmal pro Woche haben die SchülerInnen die Möglichkeit, sich gratis an diese Beratungsstelle zu wenden, die sich u.a. mit kulturellen Fragen, mit Migrationserfahrungen, Diskriminierung und daraus erwachsenden Problemen beschäftigt. (Die Kompetenz für Beratungsgespräche dieser Art hat die Beraterin einerseits in ihrer Ausbildung zur Psychologie-Lehrerin und Historikerin erworben, andererseits teilt sie Erfahrungen von Minderheiten in Österreich, da sie selbst Angehörige der burgenländisch-kroatischen Minderheit ist.) Diese Einrichtung wird vor allem von SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen besonders in Anspruch genommen. Die erwähnte Beratungsstelle für SchülerInnen war ursprünglich von der Stadt Wien befristet finanziert, aufgrund von Einsparungen übernahm später die Schule die Eigenfinanzierung. Weitere ähnliche Einrichtungen sollten geschaffen werden. Sinnvoll wäre es weiters, in Wien eine ähnliche Beratungsstelle für LehrerInnen zu institutionalisieren, die Hilfestellung und Informationen zu Fragen kultureller Heterogenität, Migration, kulturellen Unterschieden u.a. bieten kann.

Vor allem für SchülerInnen aus Migrationsverhältnissen bietet der Kontakt zu Personen mit Migrationserfahrung durch die Vorbildwirkung erweiterte Möglichkeiten zur Identifizierung. Dies geht etwa aus einer Studie in Deutschland hervor: In einer

Schule in Hamburg-Altona konnten die starren Grenzen der Schule aufgebrochen und Kontakte mit Organisationen (wie z.B. Kulturzentren, Künstlerwerkstätten, Betriebe etc.) außerhalb der Schule geknüpft werden (dazu Vortrag von Gogolin 2000).

Ein Artikel in der deutschen Wochenzeitung „Die Zeit“ (Kahl 1999, 47) veranschaulicht ein Projekt der Psychotherapeutin Kagerer, die „in diesem Zusammenhang eine Erfahrung machte, die sie ihr ‚Initiationserlebnis‘ nennt. Sie besuchte mit Schülern den türkischen Bildhauer Mehmet Aksoy. Langsam entstand ein Gespräch mit dem Künstler. Er erzählte, wie er seine Krisen in Kunst verwandle. Die Schüler konnten nicht genug davon hören. ‚Sie brauchen nicht noch eine Therapie‘, sagte sich die Psychotherapeutin, ‚sie brauchen authentische Erwachsene‘. So entstand der Plan, Dritte an die Schule zu holen. 1990 gründete Kagerer an ihrer Schule die Initiative Kids. Seitdem kommt zum Beispiel an einem Tag in der Woche der Bildhauer Robert Schmitt-Matt in die Schule, und dieselben Schüler, die sonst mit aller Kraft den Unterricht torpedieren, scheinen sich mit dem Meißel in der Hand in andere Menschen zu verwandeln. Die notorischen Schulsaboteure, die sich kaum länger als ein paar Sekunden konzentrieren können, arbeiten ausdauernd und mit Hingabe am Marmor. Ein türkischer Regisseur spielt mit Schülern Theater, die im Unterricht keinen Satz behalten können. Bei ihm aber lernen sie Rollen auswendig und schreiben sogar eigene Stücke. Und wenn der ehemalige Nationaltrainer der polnischen Turner, Andrzej Patla, zum Akrobatikkurs kommt, steht die Schule buchstäblich Kopf. Nach seinem Training sind auch die größten Quertreiber handzahn und haben viel auf einmal gelernt: Aggressionsabbau, Körperbeherrschung und Teamarbeit.“

Eine Vernetzung nach außen mag auf den ersten Blick einen zusätzlichen Arbeitsaufwand bedeuten. Langfristig betrachtet bietet sie jedoch einen erweiterten Pool von Kompetenzen und insofern eine Arbeitserleichterung, denn „es kann nicht jeder alles können“ (HS-Lehrerin, W).

5.4.1 Team-Teaching

Eine wien-spezifische Form der Arbeitsteilung an Hauptschulen ist das Team-Teaching, das alternativ zur Einteilung einer Hauptschulklassse in drei Leistungsgruppen gewählt werden kann (die LehrerInnen wählen diese je nach Schule). Während Unterricht im Team an den meisten Wiener Hauptschulen bereits die Norm ist, wird an den AHS und an vielen niederösterreichischen Hauptschulen am Einzelunterricht festgehalten. Team-Teaching bedeutet, dass zwei oder mehrere Lehrkräfte gleichzeitig eine Klasse unterrichten. Diese Unterrichtsform ist dem interkulturellen Lernen und der Anerkennung von sprachlichen Ressourcen insofern zuträglich, als sie die personellen Ressourcen zur Verfügung stellt, die eine individuellere Förderung und den Umgang mit den einzelnen SchülerInnen erleichtern bzw. erst ermöglichen. Gruppenarbeiten sind im Team leichter durchführbar, Projektarbeiten leichter organisierbar – beides eröffnet Raum für Gespräch und Dialog zwischen den SchülerInnen sowie für interkulturelle, mehrsprachige Begegnungen und Diskussionen. In sprachlicher Hinsicht bietet ein Team von LehrerInnen mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen einen großen Vorteil.

Wie die externe Vernetzung bringt auch die interne Vernetzung einen Zeitaufwand für gemeinsame Vorbereitungen und Teamarbeit. Es ist vorteilhaft, wenn solche Vorbereitungszeiten im Stundenplan fix verankert werden, um eine Zusatzbelastung für LehrerInnen zu vermeiden. Besonders beim gemeinsamen Unterricht mit muttersprachlichen LehrerInnen ist auf eine gute Integration im Team Wert zu legen, da diese als Identifikationspersonen wichtig sind.

5.5 Die Rolle der Sprache(n)

5.5.1 Sprachliche Identität

Die Sprache – und hier ist meist die deutsche Sprache gemeint – hat einen sehr hohen Stellenwert im Schulsystem und insbesondere im Bereich interkulturellen Lernens.

Die Erstsprache ist für die Identität eines Menschen wichtig; sie spielt eine bedeutende Rolle für eine positive Selbstidentifikation und auch für die Spracherwerbsfähigkeit (Skutnabb-Kangas/ Cummins 1988, de Cillia 1994). In diesem Sinne geht es in erster Linie um eine Anerkennung der Sprachkompetenzen, welche die SchülerInnen mitbringen. In vielen Gesprächen und in den Beobachtungen an den Schulen zeigte sich allerdings, dass die Erstsprachen kaum Beachtung finden – im Gegenteil: Oft wurden die SchülerInnen dazu angehalten, sich im Schulgebäude nur auf Deutsch zu unterhalten, selbst in den Pausen. Die Schule wurde von vielen interviewten LehrerInnen und DirektorInnen als jener (und manchmal sogar als der einzige) Ort gesehen, an dem SchülerInnen die Chance haben, Deutsch zu lernen.

5.5.2 Muttersprachlicher Unterricht

An 843 Schulen in ganz Österreich wird muttersprachlicher Unterricht in 16 so genannten MigrantInnensprachen (Albanisch, Arabisch, Bosnisch/ Kroatisch/ Serbisch, Bulgarisch, Chinesisch, Kurdisch, Makedonisch, Persisch, Polnisch, Romanes, Rumänisch, Slowakisch, Slowenisch, Spanisch, Türkisch, Ungarisch) angeboten (Waldrauch 2002, 18, Tabelle 12). Interessanterweise konzentriert sich dieser Unterricht nicht so stark auf Wien, wie aufgrund der Anzahl von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch angenommen werden könnte. Wien liegt mit einem Anteil von 18,8% an Volksschulen mit Unterricht in MigrantInnensprachen hinter Oberösterreich (24,5%), bei Hauptschulen mit 13,3% Anteil an dritter Stelle hinter Oberösterreich mit 30,7% und Niederösterreich mit 15,9%. Eine deutliche Konzentration findet in ganz Österreich jedoch im Bereich der Schulformen statt. Nur an sechs AHS in Wien wird muttersprachlicher Unterricht in MigrantInnensprachen angeboten, hingegen an 522 Volksschulen (98 in Wien) und an 270 Hauptschulen (36 in Wien). Der Rest verteilt sich auf Sonderschulen (46 österreichweit, 19 in Wien) und Polytechnische Schulen (sieben in ganz Österreich, zwei in Wien) (Waldrauch 2002, 24, Tabelle 16).

Der muttersprachliche Unterricht wird entweder integrativ, also durch eine so genannte muttersprachliche Lehrkraft, die gemeinsam mit einer deutschsprachigen Lehrperson unterrichtet, oder segregativ in einem eigenen Unterrichtsfach angeboten. Grundsätzlich ist dieses Angebot positiv zu bewerten. Es bietet eine Möglichkeit, den

Sprachressourcen der SchülerInnen Raum zu geben, sie zu berücksichtigen, sie zu respektieren und zu nutzen. In der Praxis wird diese Möglichkeit aufgrund von zahlreichen Missständen oft nicht oder falsch genutzt. Zu diesen Missständen zählen: fehlende langfristige Arbeitsverträge, mehrere Lehraufträge an unterschiedlichen Schulen und damit verbunden eine nur geringe Integration in das LehrerInnen-Team, unklare Arbeitsaufträge, nicht genau definierte Lernziele, oder der mangelnde Einsatz von LehrerInnen in qualifizierten Bereichen und anderes mehr. Mögliche Gegenmaßnahmen wären: klar formulierte Aufgabenbereiche und Lernziele, langfristige Arbeitsverträge, Integration und Einbindung in das jeweilige schulische LehrerInnen-Team, eine gleichwertige Aufgaben- und Kompetenzteilung im Team-Unterricht. Die mit dem muttersprachlichen Unterricht verbundenen Probleme werden in der bereits genannten Publikation unserer Studie (Fillitz 2003) sowie auch von Waldrauch (2001) ausführlich behandelt.

5.5.3 Umgang mit Mehrsprachigkeit

An sich bemühen sich österreichische und Wiener Schulen auf allen Ebenen um ein erweitertes Fremdsprachenangebot. Überall stößt man auf das Schlagwort „Sprachoffensive“. Sprachreisen sind an den AHS ein absolutes Muss und sehr begehrt. Für den Fremdsprachenunterricht und interkulturellen Austausch stellen sie auch eine große Bereicherung dar. Aber von welcher Sprachenvielfalt ist im österreichischen Schulsystem die Rede? Die in den einzelnen Klassen vorhandene sprachliche Vielfalt wird sowohl beim Unterricht als auch beim Sprachangebot von den Schulen kaum berücksichtigt.

Mehrsprachigkeit wird in der Regel nicht als solche (an-)erkannt – SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wird oftmals verboten, am Schulgelände ihre Erstsprache zu verwenden. Der Kompetenz in der deutschen Sprache wird eine überaus große Bedeutung beigemessen, die soweit gehen kann, dass „akzentfreies Deutsch“ als unbedingtes Muss für Integration interpretiert wird (vgl. diverse Interviews). Demgegenüber weisen Fördermaßnahmen für Deutsch an vielen Schulen große Mängel in der Praxis auf. Für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sollten auch Ansätze aus der Fremd- bzw. Zweitsprachendidaktik in den Deutschunterricht einfließen. Diverse Deutschförderungen sollten darüber hinaus in den Regelunterricht integriert und intensiviert werden (etwa in Form eines geteilten Deutschunterrichts). Die Tatsache, dass die Unterrichtssprache für viele SchülerInnen nicht die Erstsprache ist, müsste auch bei der Leistungsbeurteilung berücksichtigt werden.

Sprachkompetenzen von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch müssten mit Zeugnisnoten (für den Muttersprachenunterricht) anerkannt werden. Muttersprachlicher Unterricht wäre zu intensivieren – vor allem integriert und in Teams mit deutsch- und anderssprachigen LehrerInnen. Je nach schulspezifischen Gegebenheiten kann bilingualer Unterricht dem Prinzip der Mehrsprachigkeit gerecht werden. Hier ist vor allem der Einsatz jener verschiedenen Sprachen sinnvoll, die in der Schule gesprochen werden.

Bisher kann muttersprachlicher Unterricht in den meisten Schulen nur als Freifach oder als unverbindliche Übung absolviert werden. Wenn z.B. eine der Muttersprachen

der SchülerInnen als zweite Fremdsprache zusätzlich zu Englisch (keinesfalls als Ersatz) angeboten und auch im Zeugnis anerkannt wird, so würde dies eine Anerkennung des Bildungsvorsprungs darstellen.

Entgegen einer öfter geäußerten Annahme von PädagogInnen, dass „die einzelnen SchülerInnen dort abgeholt werden sollen, wo sie stehen“ (was bedeuten würde, dass im Unterricht vom jeweiligen Wissensstand der SchülerInnen ausgegangen wird, und nicht von einem Wissen, das allgemein und automatisch vorausgesetzt wird), wird in der Praxis ein gewisser Standard an Deutschkenntnissen angenommen und werden anderssprachliche Kompetenzen häufig ignoriert (Gogolin 1988). Dies zeigte sich etwa in den Interviews mit den LehrerInnen, wenn sie gebeten wurden, die sprachliche Situation in der Klasse zu beschreiben: In erster Linie erwähnten die Befragten die Kompetenz der SchülerInnen in der deutschen Sprache und gingen kaum auf deren andere Sprachkenntnisse ein.

Im „herkömmlichen“ Unterricht boten sich jedoch aufgrund der Eindrücke unserer Studie viele Gelegenheiten, das von den SchülerInnen mitgebrachte Wissen wahrzunehmen und anzuerkennen. Wir begegneten einerseits engagierten, einfühlsamen LehrerInnen, die durch ihr Interesse an Herkunft und Sprache der SchülerInnen diesen immer wieder Raum gaben, ihr Potenzial an Wissensressourcen im Unterricht einzubringen. Andererseits griffen viele LehrerInnen auf pädagogische und/oder sprachorientierte Maßnahmen zurück, die SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch entgegen kamen: Dazu zählen ein TutorInnen-System, Team-Teaching (auch mit „muttersprachlichen LehrerInnen“), Verwendung von teilweise selbst erstelltem mehrsprachigen Unterrichtsmaterial, interkulturelle Projekte, Kontakt zu Partnerschulen in der ganzen Welt, und anderes mehr. Besonders erwähnenswert ist hier das Projekt „Sprachwerkstatt“ an einer Wiener AHS mit dem Ziel, den Kindern ihre Erstsprachen und ihre Zweisprachigkeit durch spielerische „Spracharbeit“ (z.B. Zungenbrecher in unterschiedlichen Sprachen lernen) bewusst zu machen und sie dadurch als etwas Bereicherndes statt als etwas Störendes zu erfahren.

Ausgangspunkt für alle Maßnahmen in Bezug auf Sprache, Erstsprachen und Mehrsprachigkeit ist die Auffassung, dass sich nicht die Kinder in der Schule zu ändern haben, sondern dass sich die Institution Schule an den Lebenssituationen der SchülerInnen ausrichten muss. Sprachsensibilisierung und Sprachvergleich sind neben dem Thematisieren von Migration und den unterschiedlichen Herkunftskulturen, aber auch der „österreichischen“ Mehrheitskultur, ein wesentlicher Bestandteil von interkulturellem Lernen. Dafür ist es unerlässlich, dass Spracherwerbsprozesse sowie interkulturelle Kontexte intensiver bewusst gemacht werden (Neumann 1994, 229–230).

6. Abschließende Bemerkungen

Schulen sind in Österreich – und insbesondere in Wien – jener Ort, wo interkulturelle Begegnungen häufiger stattfinden als in anderen Bereichen der Gesellschaft. Weil sie Ansätze dafür bieten, um den Umgang miteinander in einer kulturell heterogenen Gesellschaft zu lernen, erfüllen sie eine wichtige Aufgabe. Trotzdem sollte die Ent-

wicklung interkultureller Beziehungen in allen gesellschaftlichen Bereichen eines Staates getragen und gefördert werden, denn die Schule ist nur ein Teilbereich innerhalb einer Gesellschaft. In einem Staat, der sich gegen kulturelle Vielfalt ausspricht, wird auch ein Bildungssystem, das kultureller Pluralität positiv gegenübersteht, an Grenzen stoßen.

In Gesellschaften, die stark global beeinflusst werden, gewinnen (migrationsbedingte) kulturell plurale Sozialisationsverläufe (Biographien) und Identitätsmuster mehr und mehr an Bedeutung. Bildungssysteme sollten sich darauf einstellen und sich an diese Anforderungen und Gegebenheiten anpassen. Um ein konstruktives Kommunikationspotenzial entwickeln zu können, brauchen die SchülerInnen (und LehrerInnen) Zeit, Raum und ein gewisses Vertrauensklima. In der Schule sollte über das Ziel der Wissensvermittlung hinaus ein im Stundenplan verankerter Rahmen für Diskussion und diskursive Auseinandersetzungen geschaffen werden, die für Prozesse von Identitätsfindung wichtig sein können.

Die kulturelle Heterogenität des gesellschaftlichen Umfelds spiegelt sich in der SchülerInnenschaft wider. Österreichische und Wiener Lehrkörper sind jedoch in der Regel sehr homogen: helle Hautfarbe, deutsche Erstsprache, einsprachig sozialisiert, keine Migrationserfahrung, Angehörige der Mehrheitsbevölkerung. Kulturelle Heterogenität sollte nicht allein auf die Klassenzimmer beschränkt bleiben, sondern auf allen hierarchischen Ebenen im Schulsystem repräsentiert sein. Darunter verstehe ich einen verstärkten Einsatz von LehrerInnen und DirektorInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und/oder mit Migrationserfahrung. Dies bringt SchülerInnen zusätzliche Identitätsformen und Lebensentwürfe nahe; ein derartiges Lehrpersonal kann auch für die Identitätsentwicklung von SchülerInnen mit Migrationserfahrung eine wichtige Rolle spielen. Ebenso kann dies für die Elternarbeit große Vorteile bringen – sowohl in sprachlich-kommunikativer Hinsicht als auch in Bezug auf Schwellenängste von MigrantInnen, die keine oder wenig Erfahrung mit dem österreichischen Schulsystem haben.

Mit der Einführung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ in den österreichischen Lehrplänen hat die Bildungspolitik einen Schritt gesetzt, der eine positive Grundhaltung zu kultureller Vielfalt im Klassenzimmer erkennen lässt. Wie aus der Studie „Interkulturelles Lernen in der Praxis“ hervorgeht, ist eine konkrete Umsetzung in die Praxis jedoch noch nicht in ausreichendem Maße erfolgt. Die Gründe dafür sind vielfältig – wie oben erläutert, gibt es deutliche Mängel in der LehrerInnenausbildung und in der Zielorientierung. Es ist an der Zeit, „Interkulturelles Lernen“ konkreter auszuformulieren, es praktikabler und zugänglicher zu machen. Eine verstärkte Kooperation zwischen Wissenschaften und Schulen bzw. bildungspolitischen Einrichtungen (wie z.B. dem bm:bwk) kann dafür Ansätze bieten. Darüber hinaus wäre es auch notwendig, VertreterInnen von Minderheiten und MigrantInnengruppen verstärkt in bildungspolitische Entscheidungen mit einzubeziehen, etwa in Form von Gremien, in einem Beirat oder in einer kontrollierenden Instanz.

Literatur

- Barth, Frederic (1989) *The Analysis of Culture in Complex Societies*. In: Ethnos, Vol. 54, Nr. 3-4, 120-142.
- Biffi, Gudrun u.a. (2001) *Arbeitsmarktrelevante Effekte der Ausländerintegration in Österreich*. Studie des Österreichischen Instituts für Wirtschaftsforschung (WIFO) im Auftrag des BM für wirtschaftliche Angelegenheiten. Wien.
- Bourdieu, Pierre (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk) (2000) *Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch*. Gesetze und Verordnungen. Informationsblätter Nr. 1 des Referats für Interkulturelles Lernen im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien.
- de Cillia, Rudolf (1994) *Was heißt hier eigentlich bilingual? Formen und Modelle bilingualen Sprachunterrichts*. In: Koschat, Franz/ Wagner, Gottfried (Hg.) *Bilinguale Schulen. Lernen in zwei Sprachen*. Wien, 11-20.
- Eichelberger, Harald/ Furch, Elisabeth (HglInnen) (1998) *Kulturen, Sprachen, Welten: die Herausforderung (Inter)-Kulturalität*. Innsbruck/ Wien.
- Englisch, Doris (1999) *Interkulturelles Lernen im „multikulturellen Nationalstaat“ Österreich – ein Widerspruch?* Dipl.-Arbeit an der Universität Wien.
- Fillitz, Thomas (2003) *Interkulturelles Lernen – Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und als gesellschaftliches Kommunikationsprinzip*. Reihe Bildungsforschung des bm:bwk. Wien (im Druck).
- Flick, Uwe (1991) *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. München.
- Giroux, Henry/ Purpel, David (1983) *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Berkeley.
- Gogolin, Ingrid (1988) *Erziehungsziel Zweisprachigkeit*. Hamburg.
- Gogolin, Ingrid (2000) *Kulturelle Vielfalt und Chancengleichheit – Probleme der Schulentwicklung in Großstädten*. Vortrag am 5.12.2000 in der Reihe Wiener Vorlesungen, Altes Rathaus. Wien.
- Gstettner, Peter/ Larcher, Dietmar (1985) *Zwei Kulturen, zwei Sprachen, eine Schule*. Klagenfurt.
- Gupta, Akhil/ Ferguson, James (1997) *Culture, Power, and Place: Ethnography at the End of an Era*. In: Gupta, Akhil/ Ferguson, James (eds.) *Culture, Power, and Place. Explorations in Critical Anthropology*. Durham/ London, 1-32.
- Jaksche, Elisabeth (1998) *Pädagogische Reflexe auf die multikulturelle Gesellschaft in Österreich*. Innsbruck/ Wien.
- Kahl, Reinhard (1999) *Akrobaten in der Schularena*. In: Die Zeit, 4.11.1999, 47.
- Leeman, Yvonne (1994) *Samen jong. Nederlandse jongeren en lessen over inter-etnisch samenleven en discriminatie*. Utrecht.
- Lindo, Flip (1999) *Ethnic Myth or Ethnic Might? On the Divergence on Educational Attainment between Portuguese and Turkish Youth in the Netherlands*. In: Baumann, Gerd/ Sunier, Thijl (eds.) *Post-migration Ethnicity: De-essentializing Cohesion, Commitments, Comparison*. Amsterdam, 144-164.
- Malinowski, Bronislaw (1978/ Orig. 1922) *Argonauts of the Western Pacific*. London.
- Mayer, Werner (1994) *Grundschuldidaktik und Interkulturelles Lernen oder: Josip soll „repariert“ werden*. In: Gauß, Rainer u.a. (Hg.) *Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen*. Band 1. Wien, 233-260.
- Neumann, Gertrud (1994) *Sprachlernen im interkulturellen Kontext*. In: Gauß, Rainer u.a. (Hg.) *Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen*. Band 1. Wien, 211-231.
- Paseka, Angelika (1998) *Rassismus und Sexismus als gesellschaftliche Phänomene – Interkulturelle und geschlechtssensible Pädagogik als Antworten?* In: Eichelberger, Harald/ Furch, Elisabeth (HglInnen) *Kulturen, Sprachen, Welten: die Herausforderung (Inter)-Kulturalität*. Innsbruck/ Wien, 233-247.
- Skutnabb-Kangas, Tove/ Cummins, Jim (1988) *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon/ Philadelphia.
- Waldrauch, Harald (2001) *Muttersprachliche Lehrerinnen und Lehrer in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 1999/2000*. Kurzbericht. Informationsblätter Nr. 5 des Referats für Interkulturelles Lernen im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien.
- Waldrauch, Harald (2002) *Muttersprachliche Lehrerinnen und Lehrer in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2001/2002*. Kurzbericht. Informationsblätter Nr. 5 des Referats für Interkulturelles Lernen im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien.
- Wiener Integrationsfonds (2002) *MigrantInnen in Wien 2001. Daten – Fakten – Recht*. Report 2001, Teil II. Wien.